CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Grupo de Reflexión Fernando Ortiz Letelier

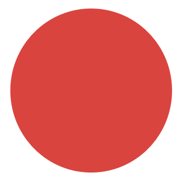
Issue n. 31| Año IX 2015





Publicación Trimestral
Gratuita – ISSN 0719-0271

Somos



Como grupo de académicos de izquierda mantenemos desde hace un tiempo una reflexión acerca de la educación superior en Chile. En conocimiento de que otros colegas han estado preocupados por una problemática similar, y han elaborado trabajos al respecto, les invitamos, por medio de esta hoja a debatir en conjunto. Esperamos que este sea el embrión de una futura discusión que no dudamos será enriquecida gracias al debate.

Por supuesto que para que este debate rinda frutos, debe incluir a todos quienes estamos por un nuevo sistema universitario, razón por la cual desde ya invitamos a contribuir en números posteriores a quienes entiendan la Universidad de manera no funcional al actual modelo económico.

Esperamos que esta publicación sea un aporte para quienes vivimos con entusiasmo y espíritu crítico el quehacer universitario, y ojalá también ella contribuya a instalar en el ambiente académico una discusión que permita resolver profundas contradicciones que todavía se arrastran desde la dictadura, como son los problemas globales de la educación en nuestro país.

Editorial (CDE nº31)

Llegamos a Diciembre y se nos va el año 2014, año cargado de dinamismo político, económico y social. La presidenta Michelle Bachelet asume el poder con una coalición de gobierno llamada Nueva Mayoría, ex Concertación, la que contempla una gran diversidad política en sus filas: desde la Democracia Cristiana, hasta el Partido Comunista, además de sectores de ambulantes progresistas como el PRO del ex candidato presidencial Marco Enríquez-Ominami y, por otro lado, el sector liberal de Velasco, el cual se acerca y a veces se aleja del gobierno, según lo tratante en la agenda y lo beneficioso para su sector. Esta diversidad ideológica partidaria se reflejó desde los inicios del gobierno y no justamente por el consenso y el apoyo al gobierno, sino por las diferencias que se profundizaron en puntos esenciales de la agenda política, como fue la reforma tributaria, y por uno de los temas más complejos hasta la fecha: la reforma educacional, donde el punto del lucro evidencia los intereses que tienen algunos partidos de la Nueva Mayoría. En este sentido, la conducción del presidente de la Democracia Cristiana, Ignacio Walker, ha ido en una dirección que lleva a la confusión ciudadana respecto de su posición en torno al negocio de un bien público como lo es la educación, ya que las posturas de este partido parecen enlistarse a veces como parte de la oposición, antes que como integrantes de la coalición de gobierno.

Lo anterior lo reflejan las datos entregados este mes de diciembre por la encuesta CEP, donde se da un 24% de

aprobación a la labor de la Nueva Mayoría, cifra concordante con la desaprobación obtenida por el Gobierno, la cual baja del 50%, cayendo a un 43%, descendiendo así doce puntos en comparación con la medición anterior del mes de julio.

Siguiendo con el resumen del año, llegamos a la derecha, sector opositor al gobierno, la que enfrentó una baja considerable en las elecciones pasadas; no tan solo por la derrota de su presidenciable, sino también por la reducción considerable de representantes en el parlamento, donde actualmente son minoría. Estos hechos se han agudizado con la escasa conducción política que han mostrado este año y la visualización casi nula de un líder opositor, que sea un portavoz que concentre las posiciones de la oposición; por el contrario, cada partido y movimiento se ha manifestado de forma particular, contradiciéndose en hitos políticos que poco o nada han aprovechado, como fue la interpelación al Ministro de Educación Eyzaguirre, el 26 de noviembre pasado, donde la diputada Hoffmann, integrante de la comisión de Educación, no fue capaz de conducir esta instancia hacia un crítica fuerte al ministro, pues más bien Eyzaguirre sale airoso de esta interpelación. La diputada fue cuestionada por sus mismos pares de sector, los que incluso no estaban de acuerdo en utilizar esta instancia constitucional para apelar sin fundamentos profundos contra un ministro de Estado.

La Derecha, enfrenta hasta hoy el caso PENTA, donde se evidencia cómo gran parte de los políticos pertenecientes principalmente a la UDI financiaron sus respectivas campañas políticas, transgrediendo aspecto éticos de la probidad Pública, además de evidenciar lo frágil del sistema electoral chileno. La ciudadanía cada vez es menos tolerante frente a estos casos, y claramente queda mucho aún por descubrir; lo que podría llevar a posibles acusaciones legales contra los políticos que se encuentran en cargos de representación popular.

Otro aspecto relevante que ha surgido este año es el rol del empresariado chileno como actor político, el cual ante la baja representación parlamentaria y la inorgánica movilidad política de la derecha como oposición al gobierno, representante histórica de sus intereses, empezó a tener un rol protagónico ante la agenda social del gobierno; dejando en claro sus posiciones y más que algún mensaje de alerta ante los proyectos que pretenden tocar la estructura institucional económica del país.

Sabemos que cada mes ha tenido sus matices, y claramente en unas líneas no se puede nombrar y aclarar cada uno de ellos, pero sí es cierto que cerramos un año 2014 lleno de movimiento político, y quizás es el momento de que el gobierno genere un cambio sustancial a las estructuras de poder del país: tributaria, educacional, salud, sistema electoral, económico, constitucional, entre otros. Pero todos estos cambios requerirán de un apoyo transversal de los partidos que conforman la Nueva Mayoría, más aún si son mayoría parlamentaria, pero mientras no sinceren posturas, mejoren las conversaciones entre partidos y lleguen a acuerdos concretos, el momento crucial que espera la sociedad puede transformarse solo en una ilusión, que claramente la ciudadanía castigará en las próximas elecciones.

La sociedad y sus jóvenes, han sido pacientes ante las instituciones del país, entre ellas los partidos políticos, por lo que este nuevo año 2015 se debe responder a las demandas legítimas emanada de la gente, ya que si no es así, podemos estar ante un despertar poco amable de la sociedad frente a las estructuras de poder que han regido el país desde sus inicios. Nos podemos preguntar que quizás es aquello lo necesario para cambiar el país, pero las reflexiones pragmáticas nos llevan a la conclusión que, con voluntad política, es posible disminuir la enorme desigualdad económica del país y con ello, avanzar hacia una sociedad justa y fraterna.

A La Reforma Educacional.

Jorge González Guzmán

Como se sabe, la reforma educacional que está desarrollando el gobierno de la presidenta Bachelet, contiene varios capítulos, los que se pueden visualizar con bastante detalle en el Programa de Gobierno. Uno de los primeros, precisamente el que ha desatado una tremenda polémica, es el que elimina el Lucro, el Copago y la Selección en los colegios particulares con subvención del Estado. Para entendernos bien, el lucro a que se refiere la reforma consiste en la rentabilidad producida por una determinada inversión en educación: es la ganancia que queda después de descontar todos los gastos, incluyendo, por supuesto, los sueldos de los altos administradores del plantel, que muchas veces son los mismos sostenedores. La medida, como se puede apreciar, pone fin a la educación como negocio (al menos con aportes del Estado) y, por lo tanto, constituye un primer paso para sacar a la educación de la lógica del mercado. El fin al copago y la selección son elementos que van en otra dirección: se trata de comenzar a desmantelar la tremenda segregación que se observa en la educación básica y media, que abarca alrededor del 93% de los niños. Los colegios en nuestro país son como una torta de mil hojas: en la base están los colegios municipales, enseguida vienen los colegios subvencionados que cobran, digamos, $10.000 mensuales por niño, después los que cobran $20.000 y así sucesivamente hasta llegar a los que cobran $84.000 que es el máximo de copago que pueden cobrar los colegios con subvención estatal. La última capa, de crema chantilly, son los colegios particulares pagados, sin subvención del Estado, que a su vez se segregan hasta llegar a los $400.000 mensuales por niño o más. Nótese que estos últimos no están considerados en la Reforma. Esto mismo nos debe hacer comprender que no estamos en presencia de una gran revolución, se trata tan solo de una reforma bastante mesurada que pretende dar un paso hacia la restitución de la educación como derecho social.

Se ha dicho, por parte de muchos comentaristas, periodistas, analistas e incluso de personeros de la misma Nueva Mayoría, que el gobierno ha sido sumamente desprolijo, contradictorio y torpe en la presentación de este proyecto, que no ha sabido explicar con la suficiente claridad sus alcances, que ha habido improvisación. No comparto esa opinión. La autocrítica es saludable, siempre es posible mejorar las cosas, pero no hay que pasarse de la raya: las dificultades que enfrenta esta parte de la Reforma tienen dos causas principales bastante claras:

· Desde un principio la oposición de derecha distorsionó esta reforma, desinformando de modo descarado su contenido. La derecha es poderosa: es dueña y controla la mayor parte de los medios de comunicación de masas y tiene una gran cantidad de medios económicos disponibles. Carece por completo de escrúpulos cuando percibe que sus intereses y su concepción del mundo son cuestionados. En este caso, la reforma por supuesto que hiere intereses económicos: se acaba el negocio de la educación (al menos con recursos del Estado). Sin embargo pienso que lo que realmente preocupa a la derecha, puesto que la educación es solo un negocio marginal, es que se abre una pequeña grieta en el sistema neoliberal que se implantó en los primeros años del régimen militar y que se consolidó en los gobiernos de la Concertación pasando a ser hegemónico hasta el día de hoy. En su afán de oponerse con todo a la reforma, logra arrastrar a sectores mucho más amplios, incluso aquellos que se beneficiarían con ella, como son los apoderados, que ya no estarían obligados a desembolsar el copago. Es evidente que la derecha ha logrado desatar una



campaña del terror bastante efectiva, con afirmaciones que tergiversan (o sencillamente contradicen) las disposiciones del proyecto de reforma.

· Nuestra sociedad está sumergida en una cultura de la segregación que se remonta a nuestros mismos orígenes, desde la colonia en adelante, y que no ha logrado ser superada sino muy parcialmente. Los apoderados que se oponen a la reforma están dispuestos a pagar con tal que sus hijos no se junten con los hijos de los rotos. En este sentido esta reforma hiere también un aspecto cultural bastante extendido en nuestro país. La conocida película "Machuca" denuncia este problema y se ha puesto tan actual que han aparecido algunas de sus escenas en Youtube a propósito de la reforma. Vale la pena verlas.

Por otro lado, esta reforma tiene también su propia complejidad: la gran heterogeneidad de nuestro sistema educacional obliga a tener en cuenta situaciones de la más variada índole. La ley debe, de algún modo, tomar en cuenta esta heterogeneidad. De los 12.500 colegios con que cuenta nuestro país, 6.017 son particulares subvencionados, de los cuales 4.374 están organizados como empresas comerciales, es decir, con fines de lucro. Sin embargo, la enorme mayoría de estos colegios no lucran , puesto que son demasiado pequeños como para producir excedentes económicos. Sus sostenedores se verían, en rigor, beneficiados con esta reforma. Sin embargo muchos de ellos son arrastrados por aquellos sostenedores que realmente obtienen excedentes y que ven, con justificado enojo, que su negocio se acaba. Por otro lado, se planteó originalmente la necesidad de que los sostenedores fuesen dueños de la infraestructura del establecimiento, como una forma de evitar el lucro disimulado a través de inmobiliarias relacionadas. Esto generó problemas debido a las dificultades de compra en algunas situaciones específicas como la de los colegios religiosos que arriendan a congregaciones que no pueden vender. De los 4374 colegios con fines de lucro solamente 980 son dueños de su infraestructura, 1934 arriendan y 1950 se encuentran en comodato. La ley deberá ser, a mi juicio, lo suficientemente flexible para dar



cuenta de esta diversidad y cumplir finalmente el objetivo: fin al lucro, el copago y la selección.

Se ha planteado que la reforma debió haber empezado por el fortalecimiento de la educación pública tal vez, es posible que hubiese sido mejor. Pero al respecto hay que tener claro que el proceso de desmunicipalización y el del nuevo estatuto docente son cuestiones largas y extremadamente complejas. También los municipios donde se encuentran estos colegios son sumamente heterogéneos. En particular, se requieren recursos económicos que todavía no están disponibles.

Finalmente, queremos enfatizar que es esta ley (fin del lucro, el copago y la selección) la que saca, parcialmente, la educación escolar de la lógica del mercado y la acerca a un derecho social.

Algunas palabras acerca del papel de Marx en la Asociación Internacional de Trabajadores.

Osvaldo Fernández Díaz

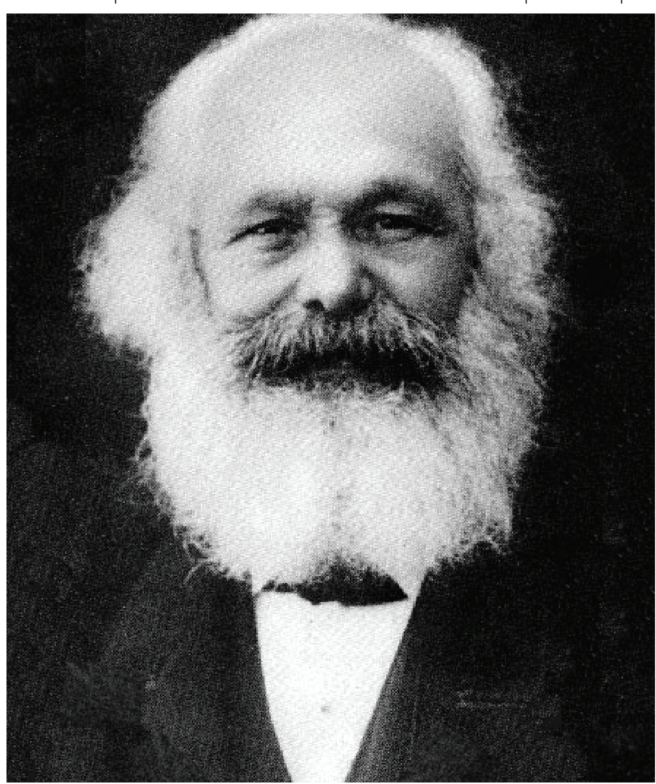
¿En qué momento entra en la vida de Marx la creación de la AIT?

En 1859 Marx entrega a la imprenta lo que pensaba era ya el comienzo de su obra mayor, que tenía por objeto la crítica del modo capitalista de producción. Después de casi diez años de estudios en Museo Británico, se trataba de un primer envío compuesto de dos capítulos, de los cuales el primero estaba dedicado a la mercancía, y el segundo al dinero. Lo que no se imaginaba entonces es que, después de este primer apronte, pasarían nueve años antes de que apareciera, por fin en 1867, el primer tomo del Capital. La obra que había publicado en 1859 tenía por título "Critica de la economía política"[1], lo que revelaba sin eufemismo lo que ella se proponía, a saber, la crítica a la Economía política y al sistema económico y político que ésta "ciencia" avalaba y embellecía.

Cuando por fin logra publicar El Capital, Marx explica esta larga interrupción en los siguientes términos:

> ***«La obra cuyo primer tomo entrego al público es la continuación de mi trabajo contribución a la crítica de la economía política, publicado en 1859. La prolongada pausa entre comienzo y continuación se debió a una enfermedad que me ha aquejado durante años e interrumpido una y otra vez mi labor.»[2]***

Siendo terribles las graves dolencias que le obligaron por largos períodos a interrumpir su trabajo, y que a la postre impidieron que acabara su obra, quedando publicado solo este primer tomo, habría que añadir a ello otras dos causas que también explican la postergación de su proyecto. Una teórica, que tiene que ver con los problemas que le suscitó lo que llamaría luego "el orden de la exposición", es decir, la decisión que adopta respecto a la manera de exponer, la cual fue el resultado de una relectura de Hegel que hizo por esos mismos años. Esta opción metodológica hizo posible el despliegue de la crítica de la Economía política, como un instrumento realmente crítico científico. Le permitió, además, transitar, como lo hizo, de lo abstracto a lo concreto, a través de las relaciones de producción capitalistas. En este proceso fue haciendo emerger, mediante un movimiento necesario y dialéctico, la trabazón interna de las principales categorías de la economía burguesa, a saber, mercancía, dinero, trabajo asalariado y capital, tanto en su movimiento como en su conexión interna. La otra explicación de este retardo es de índole práctico-política y tiene que ver con la activa participación de Marx en lo que se llamó la Asociación Internacional de Trabajadores, (en adelante AIT), conocida luego como la Primera Internacional, y de la cual se cumplieron este año 150 años desde su fundación en septiembre de 1864. ¿Qué era la AIT, y cuál fue su significación para el desarrollo del movimiento obrero europeo? Es de eso que nos proponemos hablar en lo que sigue.



La creación de la AIT

Después de dos años de intercambios epistolares y preparativos, el 28 de septiembre de 1864, en un encuentro que se hizo en el Saint-Martin's Hall de Londres, con la participación de trabajadores ingleses, franceses, alemanes, italianos e irlandeses, se decidió fundar la Asociación Internacional de trabajadores. En dicha reunión se designó a un comité para que preparara el programa y los estatutos de esta organización. Finalmente acordaron aceptar por unanimidad las proposiciones de Marx para los Estatutos, cuya introducción, en sus acápites principales, decía lo siguiente:

«Considerando:

Que la emancipación de los trabajadores debe ser obra de los trabajadores mismos, que la lucha por la emancipación de la clase obrera no es una lucha por privilegios y de monopolios de clase, sino por derechos y deberes iguales, y por la abolición de toda dominación de clase;

Que el sometimiento de los trabajadores a los que monopolizan los medios de trabajo, es decir, de las fuentes de la vida, es el fundamento de la servidumbre en todas sus formas, de la miseria social, del envilecimiento intelectual y de la dependencia política.

Que por consecuencia, la emancipación económica de las clases laborales es la gran meta a la cual todo movimiento político debe ser subordinado, como un medio;

Que todos los esfuerzos tendientes a esta gran meta han hasta aquí fracasado, debido a la falta de solidaridad entre los trabajadores de las diferentes profesiones en el mismo país, y de una unión fraternal entre los trabajadores de los diferentes países;

Que no siendo, la emancipación del trabajo, ni un problema local, ni nacional, sino social, debe abarcar todos los países en los cuales existe la sociedad moderna, pues necesita, para su solución, el aporte teórico y práctico de los países más avanzados.

Que el movimiento que acaba de renacer en las clases obreras de los países industriales avanzados de Europa, al mismo tiempo que despierta nuevas esperanzas, da una solemne advertencia para no volver a cometer viejos errores y de combinar lo más pronto posible aquellos esfuerzos todavía aislados.»

«Por estas razones se funda la AIT, la que declara:

Que todas las sociedades e individuos que a ella adhieren reconocerán como base de su comportamiento hacia los otros y hacia todos los hombres sin distinción de color, de creencia y de nacionalidad, la Verdad, la Justicia y la Moral.

Nada de deberes sin derechos; nada de derechos sin deberes.»

Los dos primeros artículos de los Estatutos estipulan lo siguiente:

«Art.1. La Asociación es establecida para crear un medio central de comunicación y de cooperación entre las sociedades obreras de los diferentes países que aspiran a la misma meta, a saber, la protección, el progreso y la completa liberación de las clases laborales.

Art. 2. El nombre de esta asociación será AIT.»

De los fragmentos que hemos citado se pueden desprender las siguientes consideraciones:

En primer lugar, la creación de este organismo fue la ocasión para que Marx, volviera a esbozar las ideas que desde El Manifiesto tenía acerca de lo que debía ser un partido, ideas que aquí aparecen insinuadas en lo que Marx bosqueja y propone para esta asociación. Ya lo había hecho con ocasión del Manifiesto, respecto del cual no hay que olvidar que era el Manifiesto del Partido Comunista. Un mismo diseño de partido se observa aquí y que, antes que los partidos políticos tal como los conocemos ahora, entrará a dominar la escena política. Pero la novedad que se repetía, y se seguiría repitiendo ahora, es que siempre concibió este partido como un partido internacionalista. Un partido de clase, pero abarcando la expresión internacional de esta clase. La Segunda y la Tercera internacionales, mantuvieron el diseño internacionalista, pero en el caso de la III Internacional, se produjo finalmente una deformación, que terminó acabando con ella, pues la trama internacional que había creado la Internacional, fue supeditada y no pocas veces sometida a los intereses de la Unión Soviética.

No es nuestra intención administrar aquí un juicio anacrónico con respecto a un organismo que entregó lo que más se podía entregar al movimiento obrero de la época. Pero cabe señalar que hay una mirada, es decir, una manera de considerar las cosas que predomina en los criterios y formas que adopta la institución que se crea. Por ejemplo, se nota en la ausencia de una palabra con respecto al género, cuando se señala que no se harán distinciones ni de color ni de nacionalidad, que el movimiento feminista estaba todavía ausente en la mentalidad del movimiento obrero, no así en los mecanismos de explotación que el capitalismo ejercía sobre las mujeres y los niños, y cuya violencia el propio Marx denuncia en importantes capítulos de El Capital.

Otro aspecto que importa señalar, es que hay en las primeras líneas, y en los primeros momentos del desarrollo esta asociación, una fuerte dominancia económico-sindical. A medida que transcurre el tiempo, los problemas políticos comienzan a completar el bloque de intereses de la AIT. No olvidemos que la AIT estaba a solo siete años de la Comuna de Paris, la primera revolución obrera, acontecimiento político encabezado y dirigido por la clase obrera parisina. Esta fue una prueba de fuego para la AIT, pues reveló que para la clase obrera habían otras metas, de tanta o más urgencia que las reivindicaciones puramente económicas. El aspecto político fue incorporado plenamente más tarde, hacia fines del siglo XIX, en la II Internacional que va a dirigir Federico Engels.

Inevitablemente, la AIT aglutinó sus fuerzas, por razones orgánicas, en el centro de Europa. Pero había en ella una impronta centralista, ligada a la dirección que debía tener el movimiento, con el proletariado de los países de un más alto desarrollo industrial. Cierto es que hacia el final acordaron trasladar la oficina principal a los Estados Unidos, pero eso no exime el hecho de que, previamente, y como principio básico de la Asociación, se había hecho una distinción entre los países más avanzados y desarrollados industrialmente, a los cuales se privilegiaba, y se les concedía una cierta preponderancia.

En lo atingente al factor internacional, y dado el énfasis y la importancia, que tanto Marx y Engels imprimieron a este aspecto, nos muestra que se trata de una dimensión casi inevitable para un partido que se basa en una clase como el proletariado, cuya envergadura sigue bajo el capitalismo una misma vía global de explotación. La tarea consistiría, en una época de inevitable globalización, como la nuestra, en otorgarle un lugar preponderante. Si Antonio Gramsci dijo que en su época el príncipe moderno debiera abarcar una dimensión nacional e identificarse con una voluntad colectiva nacional y popular, ¿no sería el momento de pensar en un nuevo internacionalismo, hecho de reciprocidad entre los partidos y los movimientos que representan a las clases asalariadas?

[1] En español se le conoce como Contribución a la crítica de la Economía política, lo cual aminora en énfasis crítico que sirve de eje a la obra. Este título pasa, como subtítulo, a un segundo plano en El Capital.

[2] Marx, K. El Capital, tomo I, Siglo XXI, Buenos Aires, 2012, p. 5.



La crítica de Rancière a la educación moderna: Notas para una discusión sobre las tramas de la pedagogía.

Graciela Rubio

La necesidad de discusión sobre pedagogía

1 Los contextos de transformación aguda acompañados de crecientes cuotas de desigualdad experimentados por las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005), unidos a la ineficacia de las políticas educativas estandarizadas y globalizadas y a un pensamiento restrictivo, caracterizado por instalar discursivamente a la educación en el dominio público como fundamento único del progreso económico y que atribuye al conocimiento un papel providencial en la conquista de la felicidad, la riqueza y el progreso humanos, silenciando las razones y condiciones propiamente económicas que generan la desigualdad en los sistemas neoliberales actuales, demandan abrir espacios de reflexión sobre el rol de la educación en la promoción de nuevas formas de pensar e imaginar el bienestar desde principios humanos y justos. (Gentili, 2014)

2 Se requiere reflexionar sobre los propósitos, las prácticas, las fuentes de conocimiento y los contextos diferenciados a través de los cuales la educación transita así como, revisitar permanentemente las visiones alternativas que el pensamiento y las tradiciones pedagógicas han levantado para orientar la mirada y la acción. Se requiere de reflexiones ajustadas, que reconozcan como rasgos propios del fenómeno educativo, sus múltiples dimensiones e intersecciones con el campo de la política, la economía y la sociedad; su complejidad e indeterminación y su vínculo permanente con la acción (Gimeno, 1999) para constituir desde estas zonas, un saber específico que remite a la pedagogía.

3 Este campo del saber complejo, se ha constituido históricamente por una diversidad de disciplinas que afirmando su compromiso con la formación y la mejora humana y han delimitado sus zonas específicas de incidencia sobre el fenómeno educativo, introduciendo explicaciones y enfoques que han amalgamado el discurso de "las ciencias de la educación", desplazando a la pedagogía hacia una función transmisora de conocimientos, confundiéndola con la acción en las instituciones y sistemas educativos. Se ha consolidado la visión de ésta como una "actividad" dependiente de otras ciencias, que opera ideológicamente como una forma política para mantener o transformar la apropiación del poder implicado en los discursos existentes. (Foucault, en Bedoya, 2006) Desde esta perspectiva, el complejo corpus de conocimientos que la conforman, la vincularía más, al hacer, que a la producción de conocimiento. (Bedoya, 2006)

4 Por otra parte, asumiendo la acción pedagógica desde su complejidad, se ha reconocido que la pedagogía posee un dominio discursivo propio, que reconceptualiza los conocimientos como un "saber pedagógico" abordable desde las formas discursivas que se despliegan en la práctica (Zuluoaga, 1987), pudiendo establecer a través de genealogías, su orden y trayectoria en la escuela, en las sociedades modernas. (Martínez Boom, 2011). También, desde miradas mas centradas en el presente, se ha reconocido, el saber pedagógico, como un saber elaborado y operacionalizado por los docentes que articula los saberes sociales hegemónicos entramados en los procesos de formación en un contexto histórico específico, siendo éste el objeto central del discurso pedagógico. (Tezanos, A. en Bedoya, 2006)

5 Entre los tópicos de reflexión recurrentes del entramado pedagógico podemos mencionar; la práctica pedagógica; la viabilidad de la relación entre teoría y práctica, el peso e incidencia especifica que asume la teoría en la acción; la apertura a la base social y la transformación permanente como condiciones de posibilidad de la práctica pedagógica y el ejercicio de la profesión docente; y el rol de la escuela como espacio de redefinición y producción específica del conocimiento para educar. (Pineau et al, 2001)

6 Desde el enfoque de historia cultural crítica de la educación, se ha enfatizado, cómo se articulan en torno al fenómeno de la escolarización; la generación de prácticas y de conocimiento diferenciado del científico en el



ámbito de la enseñanza disciplinar (Cuesta,1997;2011) y la organización de poderes en los que se enlazan formas ideológicas y conocimientos en el currículo así como, la participación de las ciencias de la educación en la ingeniería social para la constitución de identidades específicas.(Popkewitz,2000) Enfatizando, también, las articulaciones del conocimiento proveniente de corrientes de pensamiento social y su anclaje en el pensamiento educativo, desde un enfoque sustentado en el "pensar histórico"(Granja,2007) que vincula la práctica pedagógica con la historicidad del conocimiento que la ha constituido.

7 Por su parte, los enfoques críticos latinoamericanos sobre la pedagogía, asumiendo su base social y su carácter transformativo y emancipador la vinculan con los movimientos sociales, proponiendo comprender la práctica pedagógica como una intervención; que integra pensamiento y acción como una necesidad propia de este conocimiento, para pensarse a sí misma desde presupuestos éticos vistos como definiciones políticas (Osorio y Rubio, 2007) construidos desde vínculos activos y reflexivos con la subjetividad en la que se generan las apropiaciones discursivas históricas.(Silver, 2011) Se propone concebirla como un saber en tensión con otros saberes; el saber popular vs la ciencia; la Pedagogía y las Ciencias de la educación y el saber técnico y el cotidiano. Como un enfoque para activar la acción crítica que permita pensar el potencial de la práctica pedagógica desde una mirada multidimensional, en relación crítica con la historia, comprensiva de su presente y movilizada hacia la acción transformadora. Es posible afirmar que la pedagogía como ciencia humana (Flórez Ochoa, 1994) reconoce como objeto de estudio el campo de la educación como realidad y acción para la búsqueda de la configuración eficaz y racional de la praxis educativa y de su transformación. Constituye un área de saber multidisciplinario que integra cuestiones ontológicas, éticas, argumentos teóricos de sus disciplinas afines y saberes técnico operativos que posibilitan y estimulan su empiria, lugar donde confluyen saberes de distinta proveniencia y que deben relacionarse entre sí sinérgicamente.(Nervi y Nervi,2007)

8 Los postulados de Ranciére, se enmarcan en una crítica que no proviene desde la acción pedagógica, sino desde una apuesta filosófica sustentada en una necesidad de desnaturalizar el pensamiento institucionalizado sobre la educación desde la modernidad. La crítica se construye a partir de las disposiciones histórico políticas de la condición social (Villalobos, 2013) para enunciar las paradojas que han constituido a la pedagogía moderna que demandan a quienes ejercen la ejercen y la piensan, a reflexionar sobre las implicancias



políticas y sociales presentes en el acto de enseñar. En particular, sobre el carácter del maestro, sobre los principios y constitución de la igualdad defendida por el pensamiento ilustrado que ha sustentado los sistemas educativos y en el carácter de la emancipación propuesta en dichos contextos y los actuales. La propuesta por Ranciére viene bien a los tiempos actuales, nos desplaza a una zona de reflexión sobre los principios institucionalizados de la pedagogía moderna que requieren ser discutidos para su re-conocimiento como campo de saber y la acción y para desatar sus continuidades que legitiman las desigualdades actuales.

Ejes de reflexión sobre la pedagogía moderna en Rancière

9 Ranciére recupera las reflexiones del profesor Jacotot, quien sin saber holandés logró que sus estudiantes de la Universidad de Lovaina aprendieran francés, a través de la lectura de Las Aventuras de Telémaco (1699), una novela de François de Salignac de La Mot Fénelon. A partir de esta experiencia, Jacotot fundó una propuesta educativa basada en el “método natural universal”, que rechazó a los “maestros explicadores” y abogó por los “maestros emancipadores”, aquellos que adhieren a la idea de que; “todas las inteligencias son iguales y que es posible enseñar lo que se ignora”.

10 La experiencia de Jacotot abre un intersticio de reflexión pedagógica sobre las relaciones entre el aprendizaje y la enseñanza. Desata las dimensiones socio políticas implicadas en el proyecto ilustrado que luego de los procesos revolucionarios, institucionalizaba la pedagogía a través de la escuela pública como parte del proyecto de igualación social de derechos. La pedagogización se basaría en el “método explicador”, sustentado paradojalmente, en la desigualdad de las inteligencias y en el mito pedagógico de la superioridad de un saber y de la necesidad de un docente explicador. La apuesta por recuperar la experiencia y reflexiones del profesor Jacotot evidencia el peso invisibilizado del continuum de la “acción pedagógica”, como unidad referencial implicada en múltiples procesos; narrativos, temporales y prospectivos. Y también, que es posible la ruptura temporal del progreso, -salirse de la lógica explicativa y desigual- y que es posible pensar la experiencia pedagógica de otro modo y desde otro lugar. Presentamos a continuación, algunos ejes de reflexión.

El desmantelamiento de los principios del progreso e igualación atribuidos a la educación moderna.

11 La experiencia de Jacotot, cuestiona el pensamiento ilustrado que en su afán de consolidar un presente inmóvil basado en la desigualdad de las inteligencias necesarias al orden social, articuló un discurso de novedad y progreso cada vez mas distanciado del pasado, asumiendo que, "(...) la capacidad individual definiría los rangos sociales y la instrucción sería la encargada de desarrollarla" (Ranciére,2003:64-65). La pedagogía institucionalizada revestida de la promesa de la igualación a partir del aprendizaje, se constituiría de un corpus de saberes, métodos, recursos y dispositivos que prescribirían y controlarían la enseñanza a través de la demostración. El principio de la desigualdad de saberes visto como retraso, debía ser superado a través del llamado, "arte de la distancia".[1] "Toda práctica pedagógica explica la desigualdad como un mal reducible mediante una progresión indefinida hacia el orden." (Ibid: 65)

12 Si bien, esta construcción generaría una absolutización social de los presupuestos de la pedagogía, jamás el alumno alcanzaría al maestro ni el pueblo a la elite ilustrada. La esperanza de logro consolidaría el camino de la explicación (de un sabio a uno que no sabe) y demandaría una mayor diversificación de su repertorio. Métodos, teorías y dispositivos de enseñanza pasarían a ordenar la distancia entre el saber y no saber. El ordenamiento de la pedagogía hacia el progreso así establecido, cristalizaría en una "revolución pedagógica permanente" basada en la desigualdad de las inteligencias, que consolidaría la dominación. Valga para las reformas actuales para la escuela y la universidad que ordenadas desde criterios economicistas asociados al rendimiento y el conocimiento, exigen rendición de cuentas con un método infinitamente renovado e ineficaz que consolida la desigualdad. Por su parte, la lógica explicativa ordenaría la realidad desde, un antes a un después (Causa) y desde; el bien y el mal, consolidando la institucionalización del pensamiento, es decir; cuando las ontologías sustituyen a los hombres.

En este marco, según Ranciére; formas actuales como la educación continua, evidencian una co extensividad de la institución explicativa de la sociedad.

> *...no dejan de perfeccionarse para explicar mejor, para hacer comprender mejor, para aprender mejor a aprender sin que podamos medir nunca un perfeccionamiento correspondiente en la susodicha comprensión. Más aun, comenzará a formarse el triste rumor que no cesará de ampliarse, el de una reducción continua de la eficacia del sistema explicativo, el cual necesita obviamente de un nuevo perfeccionamiento, para convertir las explicaciones más comprensibles para aquellos que no las comprender.(Ranciére, 2003:8)*

La superioridad del enseñante como carta de distinción soberana

13 La distinción interesada de la soberanía del proyecto ilustrado estatuido se basó en la desigualdad de las inteligencias y el rol asistencial que asumió la pedagogía [2]. El modo de ajustar la pedagogía al orden del progreso basado en la desigualdad de las inteligencias, se sustentó en la ficción de la incapacidad de los que debían aprender, para consolidar la superioridad de los que enseñan. Ello supuso la instrucción del pueblo de carne y hueso y su reconocimiento como representantes del concepto soberano del pueblo. Instruir seria dar medida a la incapacidad (evidenciar el estado de la desigualdad mediante la evaluación) enunciando la contradicción del principio soberano, o al menos, la designación selectiva e interesada de éste:

> *Quien ha aceptado la ficción de la desigualdad de las inteligencias, quien ha rechazado la única igualdad que puede implicar el orden social, solo puede correr de ficción en ficción y de ontología en corporación para conciliar pueblo soberano y pueblo atrasado. (Ranciére, 2003:72)*

14 La pedagogización posibilitó la constitución de una sociedad que paradojalmente defendió la igualdad de hombres desiguales y facultó a la instrucción pública en particular, para elaborar y reafirmar su ficción social, definiendo la desigualdad como un retraso; trocando la emancipación libertaria" natural", por la instrucción del pueblo. (Ranciére, 2003) Esto permitiría la cohabitación relativa del sueño antiguo de la soberanía (el rey filósofo), con el moderno (el pueblo como iguales). Relativa, porque según Ranciére, el poder único no es real y para consolidarse requiere del poder de los otros. La institucionalización del progreso por la vía pedagógica supuso así, una renuncia a la aventura intelectual y moral de la igualdad.

El texto como encuentro entre enseñante e ignorante

15 Cobra relevancia la consideración del texto (el libro en la experiencia de Jacotot), como un espacio abierto a la ruptura con la tradición, portador de una disponibilidad permanente a ser traducido/apropiado desde el deseo y la necesidad. En tiempos actuales, el texto pasa a ser la zona de mediación entre el sujeto y la acción. La historia como referencia de identificación y móvil de la acción no está del

todo disponible. Para potenciar la acción de transformación en cualquier ámbito en los tiempos actuales, se debe luchar contra las políticas de la memoria, el olvido instalado, la fractura y dispersión temporal. Condiciones que debilitan a la historia como marco narrativo para la identificación y la reflexión sobre las experiencias sociales.[3]

En cambio, el texto; de base social y pedagógica si, estaría disponible al menos, de manera más continua y diversificada. Es más, desde otros enfoques, el texto puede ser visto desde lo que le precede (el pasado) y lo que le excede (presente) para vincularlo con la acción.[4]

16 En el caso de los estudiantes de Jacotot, la comprensión movida por el deseo rompió con la ficción de la desigualdad y el arte de la distancia entre el saber y el aprender. Catalogado como un "método del azar", propició la apertura de la experiencia, una suerte de incisión en la práctica pedagógica. Este "aprendizaje" abrió la acción validando a los individuos como seres reales revelando a la sociedad establecida como una ficción. La acción vinculada al texto permite reflexionar sobre la implicancia política de las modalidades pedagógicas. Es posible entonces, vislumbrar en cada acción pedagógica; el reconocimiento, en que los miembros de una sociedad desigual desarrollaron acciones (lectura y comprensión) que les llevaron "al círculo de la potencia", a partir del mutuo reconocimiento como iguales.[5]

17 Este reconocimiento de la experiencia desarrollada comporta una elección y posicionamiento del hacer docente; entre una sociedad desigual con hombres iguales o una sociedad igual con hombres desiguales.6 La práctica desarrollada por los estudiantes de "traducir" el texto, revela el potencial del aprendizaje autónomo y da cuenta de una forma de "Desrazonar", en medio de la racionalidad imperante, verificando (por la acción de aprender), la igualdad de las inteligencias en medio de la locura desigualitaria institucionalizada. (Ranciére, 2003)

Asumir la distancia como viajeros al país de los signos

18 Según Ranciére, la acción pedagógica se constituyó como "arte de la distancia", es decir; un saber sustentado en la ficción de la desigualdad de las inteligencias, destinado a medir el grado de la ignorancia prescrito entre aprender y comprender y orientado a desarrollar una especialización creciente que impidiera la pretendida igualación o, la reducción de la distancia.

19 Ante el propósito de enseñar, la pedagogía institucionalizada reconoció la importancia de la distancia para ordenar la relación entre su corpus conceptual y la acción. Organizó el conocimiento desde el método (la repetición) y desde la explicación (sus causas) para el aprendizaje del inferior y subordinó la acción a un marco analítico restringido de la experiencia pero paradojalmente, múltiple y versátil en su repertorio, compuesto de una variedad de Teorías del enseñante, del aprendiz, sobre el aprendizaje, métodos y didácticas, entre otras.[7]

20 La experiencia de Jacotot evidenció la incapacidad del corpus explicativo existente para dar cuenta del aprendizaje autónomo de sus estudiantes y abrió la reflexión sobre los procesos de distinto orden, implicados en la acción pedagógica, todo aquello que sucede, antecede y excede en la experiencia de enseñar-aprender; observación, diálogo, comprensión, distancia, reconocimiento, cálculo, estimativas éticas disposición y ejecución de estrategias, organizaciones del tiempo, disposiciones afectivas, dudas técnicas y existenciales, imaginaciones, resistencias, redefiniciones, acuerdos, proyecciones futuras, posiciones políticas, entre otras.[8]

21 Dichos procesos; intersubjetivos, múltiples, indeterminados, de carácter situacional e inasibles como totalidad, manifiestan una tensión permanente con las tecnologías implicadas en el acto de enseñar y demandan asumir la distancia como una continuidad inevitable y transitar en la experiencia desde una episteme abierta a la contingencia y a la multirreferencialidad que se aleja de la ficción del control y asume la distancia como una condición generativa de lo que llamamos una "observación ajustada" y situada de la acción. "La observación ajustada" a la que nos referimos despliega, narrativas sutiles sobre la acción, abre espacios de extrañamiento de aquello que ha sido familiar y permite asumir críticamente la realidad definiendo permanentemente, cómo hablar de ella desde la razón, emoción y una apreciación moral. (Ginzburg, 2000)

22 El posicionamiento del observador destinado a recuperar la experiencia que articula la acción pedagógica demanda abrir el cerco epistémico/político, a otros enfoques más congruentes con la multirrefencialidad e inconmensurabilidad de la acción pedagógica. En ese trayecto no queda más que asumir la distancia insalvable y transitar desprovistos del método explicador, liberar sus prescripciones de la acción y propiciar la apertura a los indicios que emergen de la propia experiencia en donde "el golpe de vista y la intuición" orientan la construcción de "conjeturas provisorias" acerca de lo que va sucediendo, desde sus vestigios para captar la profundidad en la levedad. (Ginzburg, 2000).[9]

23 Salirse del sistema explicador[10] y asumir la distancia en la experiencia pedagógica supone; reconocerse iguales; transitar leyendo indicios(interpretando y sintiendo) leyendo las huellas de la búsqueda, "(...)cruzando la curva de cada signo; caminando por el giro de cada verbo como posibilidad; dudar de los métodos(abrirlos a la experiencia situada de iguales); esperar a nuevos indicios(claves para la toma de decisiones) y ; sorprenderse de los aprendizajes no esperados(Se verifica lo que ha encontrado el alumno). Es aquí donde se valida la experiencia como potencia". (Ranciére, 2003:21) En suma, reconocernos como viajeros y forasteros al país de los signos.

La emancipación y la disponibilidad

24 La igualdad de las inteligencias negada por la ideología del progreso puede abrirse a la emancipación. En este aspecto observamos convergencias con otros proyectos emancipadores (Freire) en donde, la igualdad no es un punto de llegada sino de partida que exige verificación permanente. Para ello Rancière propone sustituir el principio socrático que conduce al inferior a reconocerse en la verdad, por el lema: "Conócete como hombre" (igual). "Soy hombre, luego, pienso", validando el pensamiento como atributo de la humanidad. Aprender, implica entonces, una vuelta sobre si[11] que exige verificar en la práctica, la emancipación basada en la igualdad de las inteligencias. Estos principios suponen el despliegue de ciertas capacidades docentes que deben expresarse en la práctica pedagógica para activar la potencia del estudiante:

- Ser aficionado al discurso. No reconocer jerarquía entre el orden moral que precede al acto de hablar y escribir. Asumir que el nombre de un hecho no es su causa sino a lo sumo, su metáfora-.

- Validar la intención de comunicar. Vivenciar la reciprocidad con el otro y ver lo como sujeto intelectual capaz de comprender lo que otro sujeto intelectualmente quiere decirle.

Para iniciar el camino de la emancipación se debe sostener una crítica a las causas establecidas que explican la desigualdad de las inteligencias y apostar a la voluntad y al deseo hacia un cuestionamiento y una transformación por- venir.

25 Para Ranciére, es imposible negarse a sí mismo y por lo tanto, negar la potencia. Lo que padece el "desigual", es un "atontamiento" producido por la pedagogización social antes descrita que inhibe la visión de la potencia. Por ello, Decir; "no puedo, es una frase de olvido de sí mismo", es pereza para avanzar.

26 En este aspecto el autor manifiesta puntos de encuentro con las pedagogías críticas que proponen para la emancipación que quien aprende debe asumirse, "pensar acertadamente" y estar "disponible" para la revisión de su estado y sus decisiones. (Freire, 1996:35) Así, desde el conocimiento de sí mismo (la potencia y como igual)[12], la verdad deja de ser concebida como lugar que une a los hombres desde la desigualdad y pasa a ser "principio de la veracidad" como centro de la experiencia emancipadora.

> No es la llave de ninguna ciencia sino la relación privilegiada de cada uno con la verdad, aquello que lo encamina, lo que lo lanza como buscador. Este principio es el fundamento moral del poder de conocer. (Ranciére, 2003:34)

27 El desafío de emanciparse implica reconocerse como iguales en una sociedad desigual. Crear una nueva comunidad de sentido que acontece según Ranciére, en un momento de razón en donde se ejercen voluntades razonables basadas en un reconocimiento reciproco y en una apertura a una "razón desrazonante (la sociedad nunca será razonable) e ir verificando (acción) la igualdad de las inteligencias en medio de la locura desigualitaria. (Desrazonar)". (Ibid: 55) Es lo que corresponde en el pensamiento Freiriano, al "pensar acertadamente" que implica; asumirse como hombres en proceso permanente de constitución histórica y social. "Pensar acertadamente", se hace y se vive; abre paso a actos comunicantes en que el entendimiento media el diálogo entre iguales. "Pensar acertadamente", no es algo que se transfiere sino que es coparticipado. (Freire, 1996)

28 La proyección de la acción pedagógica desde la igualdad de las inteligencias, supone abrir nuevas líneas de entendimiento de la acción, orientándola desde: La transformación permanente; El descentramiento de la relación saber/poder y enseñanza/aprendizaje; la apertura de la pedagogía a la vida y acción como potencia y; la instrucción de sí mismo. Desde "la coparticipación", sólo un hombre puede emancipar a otro hombre. Esto exige mantener una actitud crítica ya que, "(...) nunca una institución emancipará a una persona". (Ibid: 56)13. El docente que aspira a invertir estas relaciones y que se encuentra inmerso en las instituciones educativas debe desde estos planteamientos, iniciar desplazamientos desde la zona del sabio al enseñante que explica el saber de otros, al sabio que busca la verdad con otros; proyectarse desde lo que se sabe a lo que se ignora; considerar que se enseña lo que se hace y deslizarse de explicar, a enseñar de este nuevo modo.

29 La crítica a la pedagogía moderna en la actualidad, trasciende los ejes propuestos por Rancière y resitúa el debate del "Maestro ignorante" frente a nuevas referencias sociales, culturales y del pensamiento. En efecto, la llamada pedagogía crítica ha puesto de relieve la complejidad en el fenómeno educativo como constitución de la experiencia que exige abrir nuevos enfoques tales como el ecorreflexivo, que valida la experiencia en que se plasma la pedagogía y reflexiona sobre aspectos de gran significación que la constituyen como; la remirada del sujeto social descentrado y la expansión de los espacios por los que transita la pedagogía, más allá de la escuela y en relación con ella. Se consideran como criterios para la reflexión socio pedagógica; el rol de los movimientos sociales en la definición de los presupuestos y finalidades de la educación y en su relación con las tradiciones pedagógicas en la historia reciente y el tiempo largo. Se considera que la articulación de estas bases de pensamiento en la Investigación Acción que puede desarrollar el docente, potencian la apertura de la acción pedagógica a una relación entre el enseñar e investigar desde bases; interpretativas, creativas, comunitarias y dialógicas; abiertas al contexto, posibilitando la teorización inductiva para la construcción de un conocimiento pedagógico auténtico, orientado desde una razón transitiva, responsable de su propia historicidad. (Osorio y Rubio, 2010)

30 Desde las pedagogías criticas emancipadoras, La educación es el espacio y la plataforma donde se gestan la esperanza y la utopía que brindan energías a nuestra lucha por sociedades donde el ser humano sea algo más que un valor de cambio y el conocimiento un bien común del que todos puedan apropiarse.(Gentili,2014)

Bibliografía

Bedoya, José (2006), Epistemología y pedagogía. Ensayo critico sobre el objeto y método pedagógicos. ECOE Bogotá.

Cuesta, Raimundo (1997), Sociogénesis de una disciplina escolar: La historia. Ediciones Pomarés-Corredor. Barcelona.

Ídem (2011) "Historia con memoria y didáctica crítica". En Con-Ciencia Social. El lugar de la memoria en educación. N 15. Diada. España. 15-30.

Flórez Ochoa, Rafael (1994), Pedagogía del conocimiento. Mc-GRAW-HILL.

Freire, Paulo (1996), Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI, Buenos Aires.

Fullart, Octavi (1992), Filosofías de la educación. Paideia, Barcelona.

Gentili, Pablo (2014), La educación como coartada. <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/02/la-educacion-como-coartada.html>

Gimeno Sacristán, José (1999), Poderes inestables en educación. Morata, Madrid.

Ginzburg, Carlo (2000), Ojazos de madera. Nueve reflexiones sobre la distancia. Península. Barcelona.

Granja, Josefina (2007), "Pensar histórico como dimensión del conocimiento". Ponencia congreso de investigación educativa. Area 8. Filosofía y campo de la educación. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/0491-F.pdf>

Kosseleck, Reinhart (1993), Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Paidos, Barcelona.

Martínez Boom, Alberto (2011), Memorias de la escuela pública. Colección bicentenario, Bucaramanga.

Nervi, María Loreto y Nervi, Hugo (2007), ¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico. Editorial Universitaria, Santiago.

Osorio Jorge y Rubio Graciela (2007), La cualidad, reflexividad, investigación Acción y enfoque indicial en educación. Escuela de Humanidades y Política. Santiago.

Osorio, Jorge y Rubio Graciela (2010), "Investigación acción desde un enfoque ecorreflexivo. Consideraciones para el desarrollo de un programa crítico hermenéutico". En Paulo Freire, Revista de Pedagogía Critica, año 9, N8.septiembre

Pineau, Pablo, Dussel, Inés, Caruso, Marcelo (2001), La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad. Paidos, Buenos Aires.

Popkewitz, Thomas (2000), Sociología política se las reformas educativas. Morata. Madrid.

Ranciére, Jacques (2003), El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Laertes. Barcelona.

Ricoeur, Paul. (2001), Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica, II. Argentina. FCE.,

Silver, Julia. (2011), "Algo nos pasa hoy con el conocimiento: pedagogía ¿Dónde habitas?". 22-27. Hillert Flora et al Comp, en La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. Facultad de filosofía y letras Universidad de Buenos Aires.

UNESCO, (2005), Hacia las sociedades del conocimiento. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.PDF>

Villalobos Ruminott, Sergio (2013), "El procedimiento Rancière". Volume 4, 2013DOI: <http://dx.doi.org/10.3998/pc.12322227.0004.002>

Zuluoga, Olga (1987), Pedagogía e Historia. Ediciones foro Nacional. Colombia.

Para citar este artículo

Graciela Rubio, « La crítica de Rancière a la educación moderna », Polis [En línea], 37 | 2014, Publicado el 06 mayo 2014, consultado el 30 diciembre 2014. URL : http://polis.revues.org/9792

Autor
Graciela Rubio

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
Email: grubio@academia.cl

Referencia electrónica

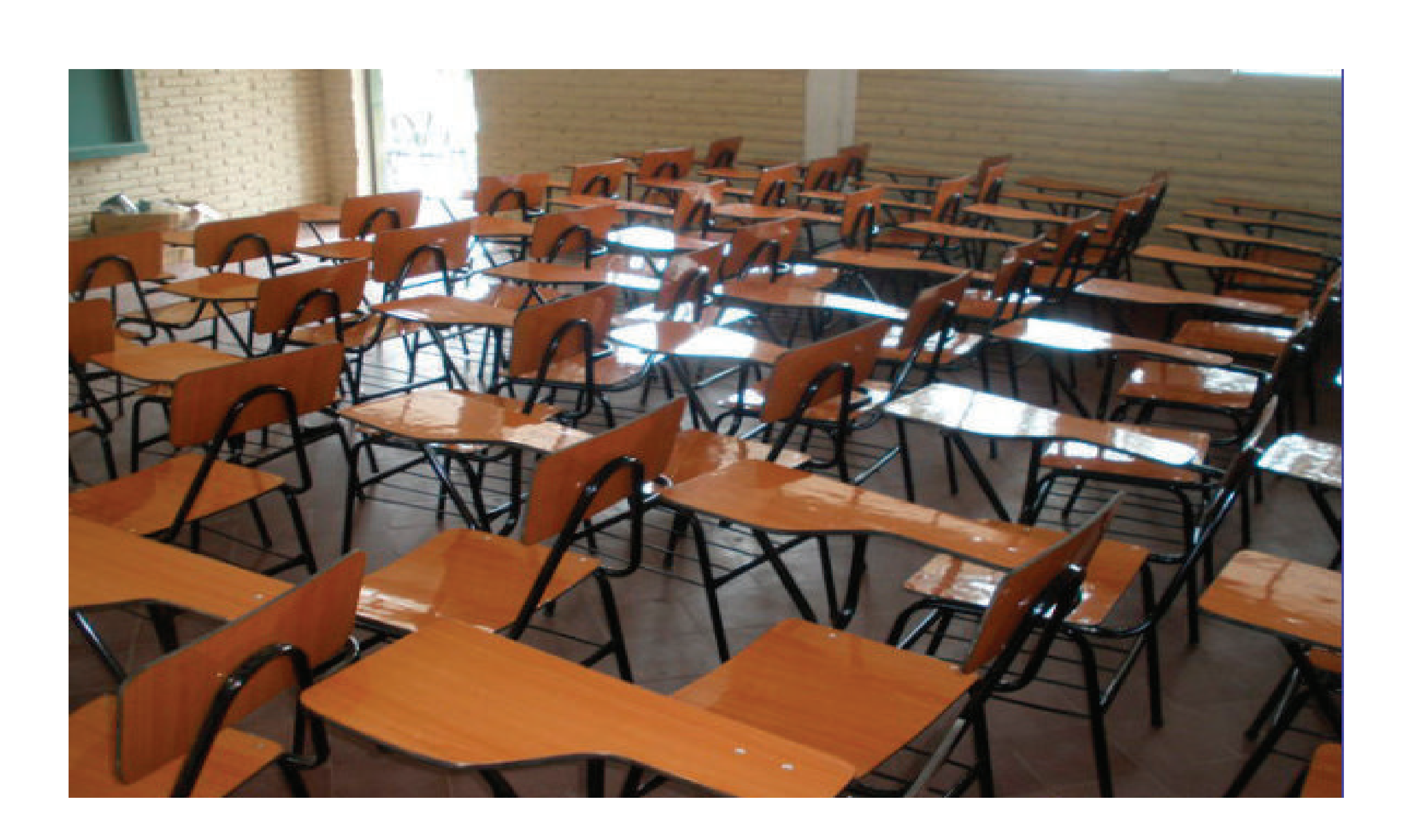
Graciela Rubio, « La crítica de Rancière a la educación moderna », Polis [En línea], 37 | 2014,
Publicado el 06 mayo 2014, consultado el 06 noviembre 2014.
URL : http://polis.revues.org/9792 ;
DOI : 10.4000/polis.979

Editor : Centro de Investigación Sociedad y Politicas Públicas (CISPO)

http://polis.revues.org

http://www.revues.org

Documento accesible en línea desde la siguiente dirección : http://polis.revues.org/9792



Colabora

Cuadernos de Educación es una publicación periódica especializada en el ámbito de la Educación, con inscripción ISSN: 0719-0271.

Si desea publicar un artículo en uno de nuestros números, por favor lea lo siguiente:

* Envía tu propuesta (ensayo, crítica, opinión, artículo periodístico, capítulo de tesis, abstract de trabajo académico, ilustraciones, fotos, etcétera) al correo cuadernosdeeducacion@gmail.com

* El título del artículo será el asunto del correo-electrónico.

* Puedes enviar más de una propuesta sobre el mismo o diversos temas.

* Los trabajos que envíes deben estar en formato .doc o .docx. No hay límite de cuartillas mínimas o máximas. Ilustraciones o fotos usarán formato .jpg de baja resolución, en dado caso que sean aprobadas para su publicación se requerirán archivos de alta resolución.

abierta todo el año.

* Se debe respetar la autoría y la extracción de fuente citando bajo norma APA.

Cualquier duda respecto a esta convocatoria, envía un correo a cuadernosdeeducacion@gmail.com No todos los trabajos que recibimos son publicados, en caso de que si lo sean, recibirá una notificación por correo electrónico avisando del número y fecha en que aparecerá su artículo.

Cómite Editorial